

Educação e violência estrutural

(... e algumas pequenas histórias de não adormecer)

Rosa Soares Nunes¹

1 – REGISTO²

Ainda uma vez, deixem-me partir da intimidade

da minha sala de aulas, onde está contido o universo.

As aulas começam às nove.

Mas eles chegam devagar.

Não vêm os quatro juntos. Vão chegando e distribuindo-se pelas turmas de pertença, esquecidos de um ritmo marcado ao som da campainha.

As noites são longas. Pela madrugada adentro, tudo no meio da rua, só lá fica a mãe para rebentar de pancada. O vinho? a droga?, dizem as mães de alguns.

O meu (o M.) está sob a mira de todo o corpo docente, de todo o corpo auxiliar, da associação de pais (dos seus bem comportados dirigentes) e, agora, por via de fazer peito a quem, na escola, do alto do seu poder, destratou o irmão mais pequenino, também da própria Junta de Freguesia, reclamada a (com a sua autoridade democrática) facilitar o processo da sua expulsão.

Hoje, à entrada, havia um gato no recreio.

Andavam à volta dele e o gato não fugia.

Por artes do M., quando cheguei à sala já o gato lá estava.

Os outros não tinham conseguido. Mas ele, ameigando-o ao colo, transfigurado numa grande ternura, conseguiu convencê-lo.

Quiseram retê-lo na sala. Expliquei que ele ficaria connosco se o tratássemos bem, lhe dêssemos de comer e, sobretudo, não o prendêssemos.

¹ Professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da FPCEUP. Vice Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal. Endereço eletrónico: rosasoaresnunes@gmail.com

² Este é um dos registos com que quase sempre terminava o meu dia escolar. Anos 80. Terceiro ano de escolaridade, numa escola a Norte de Portugal.

Indaguei da sua opinião quanto à coisa mais preciosa para as pessoas e para os animais: o M. disse que era o comer; o D. que era a liberdade.

Disse-lhes que, se o deixassem livre de decidir quando queria estar connosco talvez ele acabasse por ficar.

O gato foi e veio.

Quando, depois do intervalo cheguei à sala, já lá estavam todos (o que não era habitual) e o silêncio era grande: no canto da biblioteca, o gato dormia na manta amontoada para ficar mais fofa.

O gato dorme a sono solto com um pão com manteiga aberto ao pé da boca.

O sol cobre o gato e deslça a manteiga.

De vez em quando vão visitá-lo e, de cada vez, reforçam o falar baixinho. Há uma harmonia especial na sala. Apesar da escola.

2 –

*Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção activa
– ou mesmo mera tolerância –
de um mandato que estimule as instituições
de educação formal a abraçar plenamente
a grande tarefa histórica do nosso tempo,
ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital
no interesse da sobrevivência humana,
seria um milagre monumental.*

István Mészáros

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx dá-nos o entendimento da realidade sócio-histórica nesse duplo jogo: o homem está sempre determinado pelas suas circunstâncias mas, por sua vez, cria as próprias circunstâncias. *A coincidência da modificação das circunstâncias e da actividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.* Por seu lado, Mészáros, em *A Educação Para Além do Capital*, compromete-nos com o esclarecimento de que, estando as instituições educativas formais estritamente integradas na totalidade dos processos sociais, apenas a mais ampla concepção de educação nos pode ajudar a perseguir o objectivo de uma mudança que rompa com a lógica mistificadora do capital.

Ora, sendo os fundamentos do sistema capitalista *irreformáveis* (pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistémica), limitar uma mudança educacional ao carácter residual de algumas dimensões da educação formal, e à crença ingénua numa

gradualização reformista é abandonar, de uma só vez, conscientemente ou não, o objectivo de uma transformação social qualitativa.

Essa ampla concepção de educação, essa irrecusável totalidade, na imaginação criadora de alternativa, é a vida vivida.

Vejo-me assim, autorizada ao atrevimento de chamar aqui dois momentos da *pequena história*, aquela que despoleta e vive das emoções, do compromisso, que é a história das relações entre as pessoas, na convicção de que (como esclarece a teoria marxista) não é a consciência das pessoas que determina o seu ser mas é, pelo contrário, o seu ser social que determina a sua consciência.

O primeiro momento conta-se em breves palavras.

Aconteceu há mais de trinta anos.

Eu habitava uma vila de assalariados rurais, em plena zona da Reforma Agrária.³

Três grandes bairros operários ladeavam o centro da vila. No centro habitavam, as famílias latifundiárias, e pessoas ligadas ao comércio e serviços, mas também as famílias pobres que ocuparam casas devolutas no 25 de Abril.

Uma festa religiosa, na primeira semana de Outubro, tinha uma grande importância na vida das pessoas.

A terra enchia-se dos que tiveram de a deixar, rumo à Grande Lisboa da margem Sul.

A actividade escolar, nesse período, organizava-se colectivamente em torno da Festa.

Uma das propostas para um 3º ano de escolaridade: pesquisar, junto das famílias, acerca da culinária para o evento.

O resultado não podia ser mais esclarecedor: para a grande maioria, a iguaria principal era o cozido de grão com carne. Carne oferecida aos trabalhadores, numa cerimónia que a Reforma Agrária, já nessa altura muito ameaçada, não tinha conseguido desvanecer: o Bodo aos Pobres.

Mas, para dois ou três alunos, dos dados recolhidos constava a “encharcada” (um requintado doce de ovos) e o bolo de amêndoa com gila. Para estes, grão com carne era uma comida de todos os dias e não de uma vez por ano.

É claro que não falei de *cultura*.

É claro que não falei de *classes sociais*.

³ Reforma Agrária levada a cabo no Alentejo, a zona de latifúndio do Sul de Portugal, no quadro do processo revolucionário decorrente do 25 de Abril de 1974.

É claro que não falei de *cultura de classe*.

No ar ficaram as interrogações suscitadas pelos produtos de uma investigação escolar sobre culinária.

O outro episódio diz mais respeito à minha participação directa na dominação dos outros. E conta-se ainda mais depressa:

Foi quando, na mudança para o 2º andar do prédio sem elevador aonde vivo, assisti ao transporte do meu piano, por quatro homens. Três jovens e um mais velho.

A imagem do absoluto caos de expectativas.

O peso de uma determinação que nos custa a admitir por tanto nos incomodar.

A sujeição a um trabalho desumano, a que a sociedade, para seu descanso, chama *trabalho honesto*, indiferente à violenta "harmonia" deste nosso *modus vivendi* e ao que ele comporta de auto-alienação.

Lembro-me das interrogações que me assaltaram na altura. Porquê uma tal sujeição? Não lhes restando alternativa, porque não o caminho de algo de mais criativo e menos desumano, saltar fora do sistema regulador, entrar em desobediência civil, transgredir a ordem? Mas que diríamos se os víssemos roubar, ainda que fosse para comer? Uma vez que o Direito, de regulador do costume, passou a instrumento de dominação de classe, ofender a propriedade tem, de há muito, um valor bem superior à ofensa dos lídimos direitos das pessoas, o próprio verbo que define a acção passou a ter um duplo sentido social: em função de expressar um acto praticado por alguém sem nenhum poder, para acesso, de outra forma, a bens básicos, e tem como destino a cadeia, com o nosso silêncio ou o nosso aplauso. Diabolização necessária; mas, se o registo é o da relação social de espoliação de quem trabalha, isto é, a naturalizada apropriação do trabalho não pago, extorsão de mais valia reconvertida em capital escandalosamente acumulado, face à nossa complacência e passividade de pessoas bem comportadas, aí, o vocábulo nem se usa, inventando-se-lhe cínicos eufemismos semânticos.

O nosso discurso emancipatório que (de par com o obscurantista) se perde na noite dos tempos, que efeito propulsor do desenlace de maior decência nos diferentes níveis de relações de uns com os outros tem tido sobre as "forças do mundo"? Ou, mais incomodamente: quanto desse discurso tem sido travão involutivo do que se diz arauto?

Passada, progressivamente, a Regulação, de uma atribuição do Estado para a de um Mercado regulador de si próprio e de tudo o que coloniza, como diz Eduardo Lourenço (1999, p.11), em relação ao final do século XX, *incorporámos o inferno no quotidiano do mais fascinante e atroz dos séculos. Basta passar em revista o imaginário deste século,*

para ter uma ideia do ponto a que chegou um mundo onde o horror se tornou invisível, consumido como pura virtualidade. Do que não há dúvida é que habitamos esse mundo, como se fosse o próprio esplendor.

A violência exercida pelos mercados financeiros atravessa o sistema educativo na vertigem das políticas da sua consolidação e amplificação, minando a base sobre a qual, as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Estamos a viver hoje, seriamente, o que é o capitalismo: sem equilíbrios internos, sem contrapoderes consequentes, desenfreado, o que se viveu até agora, mais parece a antecâmara de um perigoso jogo que, velozmente, vem retirando sentido às vidas de quem nem vislumbra que o jogo está estruturalmente viciado. E as ciências sociais não estão dando conta do que está acontecendo.

Como nos dá a entender Zemelman (2004, p. 33), encontramos-nos face a um modelo que, para se reproduzir e amplificar, necessita da ausência de pressões. Esta situação exige um tipo de cidadão acrítico, conformista, amedrontado, com um profundo sentimento de abandono. Do que se trata, então, é de criar um "sujeito mínimo": mínimo no desejo, mínimo no interrogar, resignado, já que um ser humano assim não pressiona, adapta-se.

A realidade sócio-histórica é extremamente plástica e dinâmica e muda muito mais rapidamente do que as estruturas conceptuais. Sem a ligação da produção de conhecimento à realidade, a investigação em ciências sociais e, particularmente, no campo da educação, inebria-se com objectos que muitas vezes, mais do que reais, identifica porque coincidem de maneira congruente com certas estruturas conceptuais, no alheamento dos caminhos que, entretanto, a realidade pode ter tomado, investigando objectos mortos, objectos inexistentes.

«A actividade científica não pode, sem violência, ser separada do mundo a que pertence» (Prigogine, 1986, p. 56). Violência estrutural plasmada na razão estratégica de uma concepção curricular que encontra hoje, no espaço da escola um lugar explícito de injustiça cognitiva. À construção de um sujeito mínimo, reduzido, quanto possível, à condição de consumidor, convém currículos mínimos (não para todos) nas áreas mais favoráveis a gerar e resgatar pensamento.

Produzindo um modelo de acumulação que, na situação actual, já não precisa das massas trabalhadoras qualificadas, mas apenas de uma pequena elite de especialistas e um sector de trabalhadores flexíveis, descartáveis e intercambiáveis, sem condição de negociar salários e condições de dignidade – confrontados que estão com o espectro do desemprego – aí temos o sistema educativo na sua prestação de apoio às novas condições de acumulação capitalista, providenciando um contexto no qual, a expansão continuada de capital é aceita como legítima.

Na recuperação que o Capital faz das reivindicações dos movimentos que o contestam, e da apropriação e distorção do discurso da autonomia, da criatividade, da liberdade que as expressam, se arquitecta um quadro curricular funcional à inserção no mercado, a que não é alheio o que de mais consequente tem a divisão social do trabalho, enquanto mecanismo de perpetuação de dominação e de subordinação, produzindo-se condições de assimetria cognitiva que marcará a diferença dos destinatários desses currículos mínimos no confronto com o mundo do trabalho que não deixará de a utilizar para naturalizar a violenta assimetria da distribuição de recursos e de poder: cumprindo os desígnios de reprodução da ordem social hegemónica; na legitimação de uma divisão social do trabalho que, mais uma vez, convoca a reflexão marxista. Sendo esta consubstancial ao processo de implantação e desenvolvimento do modo de produção capitalista, «é o eixo sobre o qual se articulam as proposições de Marx e Engels em torno da problemática da educação, estabelecendo uma divisão, igualmente radical, entre os tipos de actividade e os tipos de aprendizagem, prolongando-se numa divisão social e técnica que interfere no desenvolvimento do indivíduo e constitui o ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores.» (Marx e Engels, 2004, p. 11)⁴. É que, se bem que em relação à estrutura e funções do Estado burguês do século XIX, os desenvolvimentos dos aparelhos do Estado nos confrontem com uma escalada de enorme complexificação da sua configuração e funções, a verdade é que o seu carácter de classe não se perdeu. Antes se vê reforçado por esta criativa globalização hegemónica.

“Toda a situação de poder que naturalize a desigualdade e a hierarquia é uma situação de violência permanente que transforma os sujeitos em objectos” (Maldonado, 2004, p. 12).

Ora, se há condições culturais, institucionais, económicas que nos determinam, somos também nós os criadores das circunstâncias. Isto quer dizer que há um espaço de autonomia do sujeito face às circunstâncias. Isto é, há um espaço de indeterminação não redutível a uma lógica simplista de causa-efeito, que joga na imprevisibilidade e na consciência do inacabamento dos processos históricos. É nesse espaço de indeterminação que os cidadãos comuns, criativamente trabalhando juntos, têm capacidade para provocar mudanças decisivas, no encalço da frescura de um outro tempo, que este é de muito sofrimento.

“Caminante, son tus huellas
El camino, e nada más”.⁵

⁴ Textos sobre Educação e Ensino, p. 11.

⁵ António Machado.

3 – PAULO FREIRE EM CONTRA-MÃO

Conta Mário Sérgio Cortella que, nos finais dos anos 80, num debate que se seguiu a uma aula inaugural de um curso de pós-graduação em educação, provocatoriamente, perguntou a Paulo Freire se ele se considerava um clássico. Apanhando a provocação e reinterpretando-a de modo incisivo teve como resposta:

«Sou um clássico, sim. Não porque subjectiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque, como clássico sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram na minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. Por isso, enquanto esse problema persistir, quero continuar chateando, incomodando e fustigando os que, contemporâneos meus ou não, defendam a permanência das desigualdades». (Cortella, M. S., 2001, p. 153).

Em relação a uma leitura progressista do mundo, aquilo de que outros fazem chavões, Paulo Freire traduzia amorosamente, isto é, dialogicamente, já que, como ele explicita, o amor é a característica mais fundamental do diálogo e a força constitutiva que anima todas as pedagogias da libertação. Com a autoridade de um grande conhecedor de Paulo Freire e da sua obra, Peter Mc Laren, afirma que «o que distingue Paulo Freire da maioria dos outros educadores de esquerda, nestes tempos de razão cínica, é a sua insistência, sem a mínima vergonha de fazê-lo, na importância do poder do amor» (Mc Laren, 2001, p. 194).

Mas são as suas próprias palavras que melhor elucidam este destemor na afirmação de um lugar conceptual tão incómodo, por tão subversivo, como é o amor:

«Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens e às mulheres. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um acto de criação e re-criação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja, essencialmente, tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há, é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não é.

(...) Onde quer que estejam estes, oprimidos, o acto de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da sua libertação.

(...) Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela é proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e as mulheres, não me é possível o diálogo.» (Freire, 1993, *op. cit.*, p. 195).

E se no modo de conversar, Paulo Freire como que corporificava esse amor, na produção textual - ainda quando a sua penetrante análise das relações de opressão tem o pendor mais explícito de construção teórica - ele surpreende-nos com a cadência e a sonoridade

de um conto cem vezes contado, introduzindo a magia de uma atmosfera inclusiva que persuade à comunhão com a paixão com que enfrenta a causa da igualdade e da emancipação.

Foi em plena revolução de Abril que me dei conta da *Pedagogia do Oprimido*.

A minha história pessoal de ligação à alfabetização de adultos vinha dos anos 60 quando, com 20 anos acabados de fazer, e na condição de professora das crianças de uma aldeia próxima de Alcobaça, onde a jorna, quando a havia, mal dava para mitigar a fome, num quadro de pobreza extrema, eu guardava as horas do entardecer para ensinar os pais a ler quando vinham do campo e passavam à casa do Sr. Avelino, aonde, na entrada que dava para a adega da casa, e era o vão de escadas do 1ª andar aonde eu ficava, à luz de um candeeiro de petróleo, nos acomodávamos, corpos cansados e no olhar, um misto de humilhação e de esperança num almejado e distante diploma da 4ª classe, na imaginação de fugir a um destino de miséria.

Mas foi nos anos 70, como coordenadora concelhia do PNAEBA, Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos, que a minha história se cruza mais directamente com a “praxis” freireana - e é intencionalmente que o parafraseio, no uso da terminologia marxista com que ele se refere à sua própria agência, no âmbito da alfabetização. Coordenação que, abrangendo as freguesias da sede do concelho de Moura (no Alentejo) e todas as freguesias dispersas, na altura muito populosas, se revestiu de uma prática de convergência entre os princípios da Educação Permanente, muito informados pela reflexão de Avanzini, e a da Educação Popular, com Paulo Freire por inspiração. Mobilizada a população e as instituições locais, num projecto em que se sentiam reconhecidas, as pessoas tomaram a palavra e nela se transcendiam. As memórias, contadas ou cantadas, ganhavam estatuto de sabedoria nas conversas em que convocávamos o valor da sabedoria do povo, quando convidávamos os professores e as professoras à reflexão, também eles e elas envolvidos no continuum em que passou a configurar-se o quadro inter-geracional de aprendentes, imprimindo um sentido comunitário de reciprocidade cognoscente ao trabalho aí desenvolvido.

A *Pedagogia do Oprimido* era um estímulo vigoroso e uma fonte de esclarecimento da luta contra a opressão. Porque para Freire «os próprios procedimentos do processo de alfabetização e o “acto de vir a conhecer” devem ser transformados de modo que atribuam posição de destaque às questões da justiça social e da luta pela emancipação.» (McLaren, 2001, p.181). Como ele esclarecia, «A educação popular não se confunde nem se restringe somente aos adultos. O que caracteriza, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas sim, a opção política.» (Freire, 1985 In. Rosa Maria Torres, 2001, p. 235).

O reconhecimento dos fundamentos das tradições populares e a importância da construção colectiva do conhecimento são a deriva epistemológica que propicia condições de capacitação dos oprimidos para «analisarem a sua própria condição na engrenagem da hierarquia, calcada em privilégios da sociedade capitalista, e a se comprometerem com tentativas de deslocamento dos ciclos de reprodução social existentes». (McLaren, 2001, p. 182)

Na visão freireana, para que os oprimidos convertam as suas próprias actividades em força revolucionária, precisam de desenvolver uma consciência colectiva da sua própria condição ou formação como classe subalterna.

Porém, como começa a ser preocupação entre os/as estudiosos/as de Freire, o desvirtuamento da abordagem educacional freireana é uma ameaça co-ocorrente a alguns modos subtis de domesticação da pedagogia crítica. «(...) a sua relação actual com lutas mais amplas pela libertação, com ênfase, na luta de classes revolucionária, parece estar seriamente atenuada, senão fatalmente emudecida» (op. cit., p.188). E parece haver poucas dúvidas «de que a sua obra esteja sendo domesticada pelos seus seguidores – na medida em que determinados aspectos do “corpus” desta obra são apropriados sem o devido tratamento crítico e são descontextualizados do projecto político do autor que consiste em lutar pela realização de uma democracia genuinamente socialista» (op. cit., p.189). Reiteradamente, ele insistiu «em que a sua análise e a sua crítica à “educação bancária” (...) se referiam à educação como um todo e, sobretudo, à sociedade para a qual essa “educação bancária” servia de base. A alfabetização de adultos foi o ponto de partida e de intervenção que lhe permitiu olhar criticamente a totalidade do fenómeno educativo» (Rosa M. Torres, 2001, p. 235).

Porque Paulo Freire acreditava que o desafio da transformação da escola deveria ir no sentido da superação da injustiças sociais, ligadas às estruturas político económicas da sociedade, qualquer tentativa de reforma no âmbito da educação escolar que seja supostamente inspirada por ele – mas que se preocupa exclusivamente com modelos sociais de representação, interpretação e comunicação, não estabelecendo qualquer relação entre esses modelos e as medidas e estruturas de redistribuição que os reforçam – deixa de fora as ideias mais importantes da sua obra.

A abordagem de Paulo Freire estabelece uma compreensão bastante incisiva dos modelos de distribuição e de redistribuição com o propósito de transformar – e não apenas interpretar – as estruturas económicas a eles subjacentes que geram relações de exploração (cf. McLaren, 2001, p.188). E fê-lo sempre amorosamente, imprimindo ao seu trabalho e à sua reflexão uma estética de aproximação, convertendo o mundo numa questão pessoal, no lastro de uma grande coerência entre os actos e a palavra.

BIBLIOGRAFIA

CORTELLA, M. S. Paulo Freire, um clássico. In. FREIRE, A. M. (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**, São Paulo: UNESP (FEU), 2001.

LOURENÇO, E. **O Esplendor do Cao**. Lisboa: Gradiva, 1999.

McLAREN, P. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In. FREIRE, A. M. (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP (FEU), 2001.

MALDONADO, S. *et al.* **La Escuela como territorio de intervención política**. Buenos Aires: CTERA, 2004.

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas Fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

NUNES, R. S. "Carta com registo antigo". In. **A Página da Educação**, nº 102, Ano 10, Maio 2001.

PRIGOGINE, I. e STENGERS, I. **A Nova Aliança**. Lisboa: Gradiva, 1986.

TORRES, R. M. Os Múltiplos de Paulo Freire. In. FREIRE, A. M. (org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo, UNESP (FEU), 2001.

ZEMELMAN, H. *et al.* **La Escuela como território de intervención política**. Buenos Aires: CTERA, 2004.